

Juni, 2022

Til Reformkommissionen!

Vi har fra Foreningen til fremme af praksislæring tidligere leveret et input til Reformkommissionen (nov. 2021), som handlede om praksislæringens potentialer i skole og uddannelse.¹ Det gjorde vi ifm. en konference med samme tema, og hvor bl.a. Per B. Christensen medvirkede som oplægsholder. Det sendte vi til jer med en bemærkning om, at vi ville følge det op med et uddybende notat. Hermed har vi den store glæde at kunne fremsende dette uddybende notat, som vi håber, I vil tage godt imod!

Vores ønske er overordnet at gøre opmærksom på praksislæring som en vigtig del af løsningen. Særligt i relation til den udfordring, der hedder 'Unge med uforløst potentiale', og som også rummer problemstillingen de unge på kanten af uddannelse og job. Det gør vi gennem en konkret case, nemlig reformen *Bedre veje til uddannelse og job* fra 2017. Den dannede grundlag for etableringen af Den kommunale ungeindsats (KUI) og Forberedende grunduddannelse (FGU), og den blev vedtaget med det formål at løse udfordringen med de 45.000 unge uden for uddannelse og job. Da reformen blev vedtaget, var de fleste enige om, at den rummede mange af de rigtige greb ift. at løse netop den problemstilling, som også er jeres: De unge på kanten af uddannelse og job. I dag er situationen på FGU-området, at man kæmper med en voldsomt presset økonomi, først og fremmest fordi der mangler elever. Og de 45.000 unge uden for uddannelse og job er fortsat en stor samfundsmæssig udfordring.

Der er flere grunde til, hvorfor vi tager afsæt i den case. For det første er der vigtige indsigter at hente ift. de rammer, vi opstiller for **praksislæring**. FGU er født med en ambition om at være en praksisbaseret uddannelse, men som vi skal se, giver den konkrete udmøntning af reformen svære kår herfor. Vi vil pege på, hvor barriererne er, og afslutningsvis også pege på nogle af de initiativer, vi mener, der skal til for at fremme praksislæring i FGU, men også mere generelt i vores skoler og uddannelser. For det andet åbner casen for nogle af de problemstillinger, der ligger i at skabe **sammenhæng på det forberedende område** – og dermed nogle af de problemer, der skal løses ift. udfordringen med de 45.000 unge uden for uddannelse og job. Det handler ikke i direkte forstand om praksislæring, men vi tillader os alligevel at begynde analysen med denne del. Det gør vi dels fordi det peger meget direkte ind i jeres arbejde i Reformkommissionen. Både som vigtige pointer i udfordringsbilledet til 'unge med uforløst potentiale', men derudover er det et lærerigt praksis-eksempel på overgangen fra reform til realisering. Og dels fordi praksislæring (som al anden pædagogik) ikke virker alene og isoleret. Det praktiseres inden for en ramme, hvor systemer, logikker, sammenhænge etc. virker med. Derfor er sammenhænge og u-sammenhænge på området i indirekte forstand betydningsfulde, også ift. praksislæring.

Vi håber som sagt, I vil tage godt imod notatet, og vi stiller os gerne til rådighed for at uddybe vores pointer mv.

¹ Notatet kan findes her: <https://praksislaering.dk/wp-content/uploads/2022/03/Input-nr-1-til-Reformkommissionen-FFP.pdf>

Indhold

Opsummering	3
A. Fra reformtekst til realisering – den sammenhængende indsats	4
1. Reformkritik: Månelanding eller mavelanding?	5
2. FGU som hovedvej eller FGU som et tilbud mere i viften?	6
2.1 FGU som hovedvej ovf. kommunernes entydige ansvar	6
2.2 En uklarhed mellem to ministerier?	7
2.3 En sårbar finansieringsmodel: Den kommunale medfinansiering	8
2.4 FGU mellem anerkendelse og det kun undtagelsesvise	8
3. Sammenfatning: Den sammenhængende indsats	9
B. Fra reformtekst til realisering – FGU som praksisbaseret uddannelse	10
1. Reformens intention om en praksisbaseret uddannelse	10
2. Det videre afsæt for realiseringen: Læreplaner og fagbilag samt de 15 didaktiske principper	11
2.1 Læreplaner og fagbilag	11
2.2 De 15 didaktiske principper	14
3. Sammenfatning: FGU som praksisbaseret uddannelse	15
C. Praksislæringens potentialer – konstruktive forslag	17

Opsummering

Foreningen til fremme af praksislæring sætter med denne analyse fokus på udfordringen med de 45.000 unge uden for uddannelse og job. Jf. indledningen gør vi det med afsæt i en case (reformen *Aftale om bedre veje til uddannelse og job*, 2017), som er illustrativ for ambitionen om at skabe **en sammenhængende indsats** for de unge på kanten, såvel som ambitionen om **mere praksislæring** i vores skoler og uddannelser.

I analysen af den sammenhængende indsats finder vi, at den aktuelle situation med faldende elevtal og økonomisk smalhals i FGU-sektoren ikke skyldes højkonjunktoren alene. Der er en række bagvedliggende årsager, som er vigtige at forholde sig til, fordi de risikerer at virke imod en sammenhængende indsats. Det handler om 1) Et uafklaret forhold mellem BUVM og BM, som indlejrer en latent konflikt i den kommunale ungeindsats (KUI) og/eller i relationen KUI-FGU. 2) En finansieringsmodel, der ikke fremmer sammenhængen, men som indbygger risiko for kassetækning og skæve incitamentter ift. de unge og 3) En konflikt i forståelsen af FGU, som har den konsekvens, at man slet ikke får udnyttet FGU's potentiale for at spille en konstruktiv rolle i den samlede uddannelsesindsats.

I analysen af, hvordan ambitionen om FGU som en praksisbaseret uddannelse realiseres, er det en grundpointe, at selve den måde vi gerne vil styre læring på, står i vejen for mere praksis i vores skoler og uddannelser. Kort sagt fordi der ligger et akademisk/skolastisk læringssyn til grund herfor, og det manifesterer sig i læreplaner, fagbilag etc. Dertil kommer, at vi savner forståelse af og sprog for, hvad praksis er og kan i en læringssammenhæng.

Vi sammenfatter sidst i notatet en række forslag til at understøtte praksislæring i vores skoler og uddannelser. De er i kort form listet op herunder:

- Praktiske kompetencer skal vurderes på linje med teoretiske kompetencer.
- Formålsstyring skal fylde mere og målstyring skal fylde mindre.
- Praksis skal være en del af alle skolens fag.
- De praktiske fag skal opprioriteres og tages alvorligt som praktiske fag.
- Dannelsesaspektet i praksislæring skal fremhæves og udfoldes.
- Vi skal have mere viden om de uddannelsesforløb, der tager udgangspunkt i arbejde.
- Vi skal arbejde med mere fleksible og konkrete redskaber omkring mål og progression i en praksislæringskontekst.
- Prøveformerne skal understøtte en praksisbaseret undervisning.
- Vigtigheden af ordentlige værkstedsfaciliteter skal anerkendes.
- De praktiske uddannelsesveje skal opnå større anerkendelse.

A. Fra reformtekst til realisering – den sammenhængende indsats

Forberedende grunduddannelse (FGU) er sammen med den Kommunale ungeindsats (KUI) blevet til på baggrund af reformen *Aftale om bedre veje til uddannelse og job*. I reformen opererer man med en etableringsperiode på 4 år, og med opstart i august 2019 er det for tidligt at konkludere på, hvorvidt reformen er lykkedes eller ikke. Særligt med tanke på, at corona har været en faktor gennem det meste af FGUs levetid. Alligevel er det lærerigt at gøre status her lidt over halvvejs i en omtumlet etableringsfase – og særligt i Reformkommissionens kontekst. Fordi vi derved kan få blik for indsigter inden for en af de centrale problemstillinger, Reformkommissionen arbejder med: Nemlig de unge på kanten af uddannelse og beskæftigelse.

En status på FGU kan afdække og synliggøre nogle af barriererne, som gør sig gældende på dette område. Samt også give en vigtig kontekst ift. muligheder og potentialer udi praksislæring. Derfor skal vi se på, hvordan det er gået 'fra reformtekst og til realisering'.

Kort om FGU

FGU afløste 6 dengang eksisterende forberedende tilbud, herunder produktionsskolerne samt avu- og fvu-undervisningen for de under 25-årige på VUC. Med reformen blev disse forløb samlet i ét tilbud for derved at skabe en hovedvej på det forberedende område. FGU har til opgave at forberede unge uden for uddannelse og beskæftigelse til at påbegynde og gennemføre uddannelse eller at varetage ordinær beskæftigelse. Det er individuelle forløb, hvor mål og varighed defineres af en uddannelsesplan, som KUI udarbejder. Målgruppen er bredt betragtet unge under 25 år, som er uden for uddannelse og beskæftigelse. Målgruppen grænser på den ene side op til de unge, der er i målgruppe til Særlig tilrettelagt ungdomsuddannelse (STU), og på den anden side til de unge, der er i uddannelse el. beskæftigelse. Det er KUI, der konkret foretager målgruppevurdering til FGU, dvs. der er ikke fri adgang. Styringsmæssigt er FGU statslig selvejende institution med taxameterstyring på samme måde som andre ungdomsuddannelser, men kommunerne medfinansierer 65 % af udgiften på både forløb og ydelse. Dette har kommunerne fået godtgjort via DUT-midlerne (Det udvidede totalbalanceprincip).

Læs mere på <https://www.uvm.dk/forberedende-grunduddannelse>

Kort om KUI

Den kommunale ungeindsats blev også etableret med reformen. Det havde sin baggrund i, at kommunerne med reformen fik det entydige ansvar for alle unge under 25 år, indtil den unge har gennemført ungdomsuddannelse og/eller har opnået fast tilknytning til arbejdsmarkedet. KUI's formål er bl.a. at skabe sammenhæng og koordination mellem uddannelses-, beskæftigelses- og socialindsatsen i kommunen. Bl.a. fordi den enkelte unge på kanten af uddannelse ofte bevæger sig inden for alle tre områder. Til forskel fra FGU er KUI ikke stramt rammesat fra centralt hold, men i stedet er den konkrete udmøntning overladt til det kommunale selvstyre. Den enkelte KUI er dog forpligtet på udadtil at synliggøre, hvordan man har organiseret sig. Det er desuden et centralt sigte med KUI, at der etableres én indgang for den unge i kommunen, samt at indsatserne koordineres – også på tværs af overgange. Det gælder fx kontaktpersonordningen, som var en del af reformen: At en ung, der har behov for det, kan få en kontaktperson tilknyttet, som følger med hen over skole- og uddannelsesskift.

Læs mere på <https://www.uvm.dk/vejledning-og-stoettemuligheder/vejledning/ansvar-og-aktoerer/den-kommunale-ungeindsats>

1. Reformkritik: Månelanding eller mavelanding?

Først lidt om reformer. I Danmark har vi ført reformpolitik gennem en længere årrække – det er den måde, vi har forsøgt at løse samfundets komplicerede og vedvarende problemer; herunder også de unge uden for uddannelse og beskæftigelse. Pænt formuleret har vi haft blandet succes med reformsporet. I bogen *Entreprenørstaten* (2021) undersøger Sigge Winther de senere års reformpolitik, og hans konklusioner er ikke opløftende: Med ganske få undtagelser har de stort anlagte reformer ikke løst de problemer, de blev sat i verden for at løse! I stedet taler han i retning af det, han ser som alternativet til klassiske reformer, nemlig 'månelandingsprojekter': En klar og konkret vision, som alle gode samfunds kræfter – politiske, faglige, civile, økonomiske etc. – sætter alt ind på at opnå. Sagt på en anden måde så var Neil Armstrong næppe landet på månen i sommeren 1969, hvis afsættet havde været en politisk reform...

Winthers månelandingsbillede kan være relevant at bringe ind i FGU, for så vidt man kan spørge, om det 2,5 år efter opstarten er månelanding eller mavelanding? Med en landsdækkende og akut krise og faldende elevtal på FGU (vel at mærke parallelt med at vi fortsat taler om 45.000 unge uden for uddannelse som en presserende samfundsudfordring) vil de fleste nok sige mavelanding. Det er der selvfølgelig mange grunde til – men det er alligevel et konstruktivt billede at opholde sig lidt ved. Sagen er nemlig, at reformen i sin tilblivelse forekom at være næsten et lærestykke i, hvordan man politisk skal lave reformer. I hvert fald kan man ikke med rimelighed anklage politikerne for at have begået de 'typiske reformfejl', som Sigge Winther oplister i *Entreprenørstaten*. Tværtimod. Politikerne tog sig faktisk tid. Og de etablerede faktisk et solidt vidensgrundlag for reformen – først med en bredt anerkendt ekspertgruppes arbejde som afsæt, og dertil kom talrige undersøgelser, ligesom fagfolk, aktører og interessenter blev inddraget. De gjorde sig tilmed umage for at lave løsninger, der tog borgerne alvorligt, og *ikke* var hurtige lappeløsninger, der skulle gøre sig godt ved den politiske 'fordør'. Det var heller ikke en skjult spareøvelse (selvom økonomien har vist sig ikke at holde). Det grundige arbejde bekræftes af et enigt folketings vedtagelse af reformen, samt af at aktører på og omkring det forberedende område bredt anerkendte reformen og den ambitiøse og vidtrækkende vision, den fremlagde: En ny hovedvej på det forberedende område og en tæt, koordineret indsats i kommunerne, hvor det er systemet og ikke borgeren, der skal være fleksibelt og flytbart. Det var der faktisk bred enighed om, var den helt rigtige vej at gå!

Det er måske ikke månelandingsprojekt i winthersk forstand – men det er alligevel lidt derhen ad. Derfor var det ikke helt skævt, da Undervisningsminister Merete Riisager ved præsentationen sagde, at denne reform var mere kompleks og vidtrækkende end de forudgående reformer på folkeskole- og erhvervsskoleområdet.

Derfor: Hvis reformen udspringer af et grundigt politisk arbejde og vandt anerkendelse fra væsentlige aktører. Og hvis den oveni købet har en vision a la månelandingen – hvorfor opleves det så mere som en mavelanding?

Det er der mange grunde til. Allerførst måske det, man nogle gange kan glemme. Nemlig at det vitterligt er en dybt kompliceret problemstilling og dermed også en enorm opgave, reformen stiller (og som I i Reformkommissionen nu også arbejder med)! Dertil kommer de åbenlyse og særlige årsager, som er corona og højkonjunktur. De har betydet hhv. en ekstraordinært svær opbygning samt et vigende elevtal og dermed en voldsomt presset økonomi. Det er evident. Men det er ikke hele billedet. Mere interessant er det derfor at kigge ned i nogle af de dybere problemstillinger. For medmindre vi gør noget ved dem, vil de være der, også når corona ikke længere skaber undtagelsestilstand og højkonjunktoren er fortid. Og så vil de vedblive at spænde ben for at løse udfordringen med de unge på kanten af uddannelse og beskæftigelse.

2. FGU som hovedvej eller FGU som et tilbud mere i viften?

Visionen om en ny hovedvej på det forberedende område havde sin begrundelse i forudgående analyser af det forberedende område. Det var en central konklusion, at en primær årsag til dysfunktionen var systemisk, mere end det var det enkelte tilbuds kvalitet. Oversat: Der var simpelthen for mange tilbud, og hverken unge, forældre, vejledere eller andre kunne overskue feltet. Det betød bl.a., at de ikke var koordinerede, at de ind imellem overlappede i indhold og formål, samt at anvendelsen ofte skete ud fra økonomiske incitamenter snarere end den unges behov. Kernen heri var ikke de 6 tilbud, som med FGU smeltede sammen til ét nyt tilbud; nej, det store underliggende problem var de dusinvis – i større kommuner hundredvis(!) – af projekter, indsatser, forløb, ordninger etc., som dybest set henvendte sig til de samme unge. Det er fx virksomhedspraktikker via LAB-loven, livsmestringsprojekter i forskellige afskygninger, angstkurser, jobsøgningskurser, brobygningsforløb osv. osv. Denne vildtvoksende knopskydning af indsatser (og ofte parallelle indsatser) skulle reformen med etableringen af KUI og FGU gøre op med. KUI skulle være garant for sammenhæng i ungeindsatsen, mens FGU skulle være det tilbud, der kunne rumme hovedparten af de unge uden for uddannelse og beskæftigelse ved 1) at tilbyde både den almene undervisning og den værkstedsbaserede undervisning (i sporene Almen grunduddannelse (AGU) og Produktionsgrunduddannelse (PGU)) 2) at have et beskæftigelsesspor for de unge, der ikke har gavn af skole (EGU-sporet) 3) at tage udgangspunkt i den enkelte unge gennem individuelle uddannelsesplaner 4) at skabe et inkluderende og ordblindevenligt læringsmiljø og 5) at etablere et tæt samarbejde mellem kommunen og FGU-institutionen.

Gør vi status på hovedvejsambitionen, så konkluderer første delrapport i evaluerings- og følgeforskningsprogrammet for FGU, *Målgruppen for FGU og den kommunale ungeindsats* (EVA, 2021), flere interessante ting. For det første får vi tal på anvendelsen af FGU: Gennemsnitligt er 16 % af de unge uden for uddannelse og beskæftigelse målgruppevurderet til FGU – i nogle kommuner helt ned til 7 %. Det er markant færre end de estimerer, man lagde til grund for reformen (og dermed for institutionsopbygning, økonomi mellem stat og kommune osv.).² For det andet viser rapporten, at det er den tungere del af de unge uden for uddannelse og beskæftigelse, som er målgruppevurderet til FGU; dvs. det er unge, som er relativt længere væk fra uddannelse, end gruppen af unge uden for uddannelse og beskæftigelse generelt er det (målt på de parametre, man ved har betydning herfor, bl.a. forældrenes uddannelsesniveau, grundskolekarakterer i dansk og matematik m.fl.). Vi kan altså konkludere, at kun et mindretal af de unge uden for uddannelse og beskæftigelse målgruppevurderes til FGU. Og det er ikke den brede gruppe, men det er den del af de unge uden for uddannelse, der er relativt længere fra uddannelse og job!

Rapporten indikerer en række årsager hertil. Først en iboende konflikt i reformen, nemlig mellem FGU som hovedvej over for kommunernes entydige ansvar – som måske er affødt af en mere grundlæggende uklarhed mellem to ministerier. Dernæst en sårbar finansieringsmodel, hvor kommunerne medfinansierer 65 % af et FGU-forløb. Og endelig en årsag, som ikke berøres af EVA-rapporten, men som er endnu en iboende konflikt, nemlig mellem anerkendelse af FGU over for FGU som undtagelse. Neden for vil vi se nærmere på de nævnte årsager.

2.1 FGU som hovedvej ovf. kommunernes entydige ansvar

På den ene side er det en central ambition i reformen, at FGU skal være hovedvejen på det forberedende område. På den anden side er det også centralt, at kommunerne pålægges det entydige ansvar for at unge

² Konkret estimerede man, at 14.000 unge skulle på FGU, og på daværende tidspunkt var der ca. 50.000 unge uden for uddannelse og beskæftigelse. Dvs. at man regnede med, at ca. 30 % af de unge uden for uddannelse og job skulle gå på FGU.

under 25 år gennemfører uddannelse eller kommer i beskæftigelse. Således er det KUI, der målgruppevurderer til FGU. Og det gør de på grundlag af 'en samlet afvejning af mulige tilbud og indsatser, der kan bringe den unge tættere på job og uddannelse' (jf. lov om kommunal ungeindsats § 2 k.).

Med andre ord: Reformambitionen om en ny hovedvej møder et lovgrundlag, som ikke understøtter ambitionen, men tværtimod tager afsæt i en bred vifte af tilbud. Og som placerer FGU som blot én mulighed blandt andre i tilbudsviften, men uden hverken incitament eller krav til at pege i retning af FGU. Man kan indvende, at det er helt bevidst. Fordi konstruktionen hænger på et dobbelt eller gensidigt incitament: FGU fødes med et incitament til at levere en kvalitet, der gør den konkurrencedygtig over for øvrige tilbud, således at kommunen (og den unge) vælger FGU til. Og fordi KUI har behov for stærke tilbud, der kan bringe unge videre i uddannelse og job, har de også incitament til at understøtte opbygningen af et stærkt FGU. En slags tvangsægteskab med indbygget gensidig afhængighed.

Den ovf. omtalte rapport fra EVA indikerer imidlertid, at det er en incitamentsstruktur, der ikke fungerer i praksis: Kun 16 % er i gennemsnit målgruppevurderet, og i nogle kommuner er det ned til 7 %. EVA-rapporten giver ikke evidente svar på, hvorfor FGU er anvendt mindre end forventet, men de peger bl.a. på, at både KUI og FGU er nye organisationer, dvs. begge steder er der meget, der skal bygges op; både indadtil men også i den fælles relation, herunder samarbejdsstrukturer etc. Det er givetvis en medvirkende og væsentlig årsag – men vi ser altså også en lovgivning, der ikke understøtter den politiske ambition om FGU som hovedvej. Måske fordi der er en grundlæggende uklarhed mellem hhv. Børne- og ungeministeriet og Beskæftigelsesministeriet ift. reformen. Og måske fordi finansieringsmodellen trækker i en anden retning.

2.2 En uklarhed mellem to ministerier?

FGU blev først og fremmest født i Børne- og undervisningsministeriets ressortområde. Det er en statslig selvejende uddannelsesinstitution, så det rummer en vis logik. Sagen er bare, at Beskæftigelsesministeriet gennem en årrække har haft et enormt fokus på at 'styre' jobcentrenes indsatser over for de unge uden for uddannelse og beskæftigelse. Det sker med LAB-loven som grundlag, og den definerer formålet i retning af beskæftigelse. Dvs. jobcentrenes fokus er på at få den unge i beskæftigelse ad den mest direkte vej. Og et centralt redskab er virksomhedspraktikken, som er gratis for kommunerne (bortset fra ydelsen til den unge). For aktivitetsparate unge kan den have en varighed på 13 uger og med efterfølgende forlængelse i først 26 uger og derefter igen 13 uger.³ Derudover har der i de seneste år været en bølge af projekter og indsatser på jobcentre – ofte med en forpligtelse til kommunerne om at levere et antal ledige unge – som har sigtet mod enten beskæftigelse eller erhvervsuddannelse (fx brobygningsprojekter). Pointen her er ikke, om projekter og indsatser har været mere eller mindre virksomme. Men det er for det første, at en stor del af KUI (beskæftigelsesindsatsen for de unge under 25 år) gennem en årrække er 'skolet' af BM's mindset, der ser mod beskæftigelse snarere end uddannelse. For det andet at man på mange jobcentre har opbygget en tradition med projekter og mange forskellige indsatsmuligheder til de unge. Og begge dele ud fra en grundtænkning om, at de unge skal ad kortest mulige vej ud af kommunens systemer. Man kan spørge, hvorfor det er et problem. Det er det, fordi analyserne forud for reformen pegede på, at de mange knopskudte tilbud (og dermed den manglende sammenhæng) var det, der undergravede den samlede effekt. Dertil kommer, at man politisk besluttede en anden vej på det forberedende område.

Jf. EVA's rapport, så er status, at 84 % af de unge uden for uddannelse og beskæftigelse gør noget andet, end at tage det, der skulle være hovedvejen – i nogle kommer er det 93 %, der gør noget andet. Det indikerer, at man i mange kommuner har bibeholdt en bred vifte af andre tilbud, projekter, indsatser etc.

³ På FGU er rammen for erhvervstræning i en virksomhed, at det maksimalt må have en varighed på 4 uger pr. halvår, og herunder højst 2 sammenhængende uger.

Måske hænger det sammen med, at FGU så at sige er født i BUVM's regi, mens det er et 'uægte barn' i BM. Denne splittelse kommer til udtryk i oven for nævnte konflikt (hovedvej >< en samlet afvejning af tilbud etc.). Og den er indlejret i KUI, som skal koordinere uddannelses-, beskæftigelses- og socialindsatsen omkring den unge.

2.3 En sårbar finansieringsmodel: Den kommunale medfinansiering

FGU er statslig selveje, men alligevel koster det kommunen at sende en ung på FGU. Kommunen skal medfinansiere 65 % af udgiften på både aktivitet og ydelse. Pengene har de ganske vist fået i DUT-midler fra staten, men ikke desto mindre spiller anvendelsen eller ikke-anvendelsen af FGU kraftigt ind på de kommunale budgetter. Grunden hertil er dybest set, at det *skal* være dyrt for kommunerne, hver gang de ikke lykkes med en elev i folkeskolen! Udfordringen er bare, at kommuner, der selv har indlejret større eller mindre indsats i eget regi og derfor afholder løbende driftsudgifter til disse indsats, har et stærkt incitament til at udnytte egen kapacitet, snarere end at betale 65 % af udgiften til en plads på FGU, som de ikke har driftsansvaret for. Med andre ord er der en indbygget fare for kassetækning. Dette bekræftes af EVA-rapporten (fx s. 53 og 66). Når det i den grad koster kommunen at tage medansvar for opbygningen af FGU, så er det en ekstremt sårbar konstruktion, der potentielt er en bombe under hele reformen. Det er svært at skabe sammenhæng, hvis der er forskellige styringsparadigmer inden for eller mellem systemerne. Og det er der fortsat, både på den måde at finansieringen af tilbud mv. fortsat ikke er samstemt, og derved at refusionsordninger mellem fx FGU-forløb og forløb via LAB-loven er forskellig.

2.4 FGU mellem anerkendelse og det kun undtagelsesvis

Den sidste årsag, vi peger på, er som sagt ikke en tematik, som EVA-rapporten peger på eller i øvrigt forholder sig til. Den handler om anerkendelse. Reformen af det forberedende område var bl.a. nødvendig, fordi området traditionelt ikke har nydt anerkendelse som et eget område og med egen, blivende relevans. I stedet har det været set som et midlertidigt onde, der havde sin betydning – men kun undtagelsesvis og kun indtil vi når frem til, at alle unge går den direkte vej fra grundskole til ungdomsuddannelse. Derfor har området ikke været prioriteret, og måske har man endda været nervøs for at etablere det som en legitim del af uddannelsesområdet. Fordi man risikerede at arbejde sig længere væk fra idealet om den lige vej fra grundskole til ungdomsuddannelse.

Resultatet blev et forberedende område uden sammenhæng og med knopskudte tilbud og forløb, der hver for sig skulle løse en tids problemer – men dermed også et område uden tilstrækkelig effekt. Man kan se hovedvejsvisionen, ikke alene som et greb til at skabe sammenhæng og større effekt, men også som en anerkendelse af det forberedende område: Man anerkender FGU som et uddannelsesforløb, der også formelt knytter an til det etablerede system med fx prøver og beviser, der kan give adgang og/eller merit ind i fx erhvervsuddannelser. Dertil kommer et stort fokus på, at FGU skal være attraktivt for de unge; der skal være et stærkt ungdomsmiljø osv., og ingen skal skamme sig over at gå på FGU.

Men også her er en iboende konflikt. For parallelt med anerkendelsen, fastholdes det undtagelsesvis i FGU. Det må alligevel ikke blive *for* attraktivt eller *for* tydelig en mulighed. Det ses mest konkret i relationen mellem grundskolen og FGU. Her tillader lovgivningen fx ikke, at lave brobygningsforløb, sådan som man kan til ungdomsuddannelserne. Heller ikke for de skoleelever, som lærere og vejledere i udskolingen kan se, har brug for en længere træningsbane hen imod ungdomsuddannelse. Dvs. de elever, man allerede i 9. klasse ved, ikke bliver klar til at starte på ungdomsuddannelse, og for hvem FGU kunne være den helt rigtige trædesten i retning af ungdomsuddannelse, har ikke mulighed for at komme i brobygning på FGU. Og det er heller ikke selvfølgelig, at FGU bringes på banen, når denne elevs forældre indkaldes sammen med de andre forældre for at høre om muligheder og overgange til ungdomsuddannelse efter grundskolen. Her er det kun erhvervsuddannelser og gymnasiale uddannelser, der formidles. Alt sammen er det med til

at fastholde FGU som det undtagelsesvis. Og man misser et potentiale for at skabe sammenhæng i overgangene mellem forløb, særligt for de unge, der er i risiko for at falde fra.

3. Sammenfatning: Den sammenhængende indsats

Reformarbejdet var på lange stræk grundigt, ordentligt og med høj grad af viden og inddragelse. De klassiske faldgruber, som Winther påpeger i *Entreprenørstaten*, gør sig faktisk ikke gældende i *Aftale om bedre veje til uddannelse og job!* Tilmed kan den vision, der er bærende for FGU – hovedvejsvisionen – ses som en slags månelandingsprojekt.

Men reformen er født med en række iboende konflikter, som man ikke har løst på centralt niveau, og som derfor i større eller mindre udstrækning er skubbet videre ud i det lokale samarbejde mellem FGU og KUI. Der er således mere på spil i den aktuelle krise, end corona og højkonjunktur. Det er følgende tre grundkonflikter:

1. Der er to strømninger i reformen, nemlig hovedvejsvisionen over for det entydige kommunale ansvar. Det er ikke i sig selv modsatrettet, men måske pga. et uafklaret forhold mellem Børne- og undervisningsministeriet og Beskæftigelsesministeriet, trækker det i hver sin retning. Det indlejrer en konflikt i KUI og/eller i relationen KUI-FGU.
2. En sårbar konstruktion mellem stat og kommune – særligt finansieringsmodellen – er en bombe under opbygningen af FGU. Anvendelsen af FGU bliver (også) en økonomisk prioritering, og dermed virker det imod intentionen om at opbygge stærke institutioner. Der er en indbygget fare for kassetænkning og incitament, som kan være i konflikt med den unges behov.
3. En konflikt mellem anerkendelse og det undtagelsesvis tager luften ud af FGU's potentiale for at være et positivt tilbud for de unge, der ikke er klar til ungdomsuddannelse eller job. Og det bliver dermed en barriere for det potentiale FGU har ift. at styrke den samlede uddannelsesindsats ved at understøtte overgange og bygge bro for de unge, der har brug for en trædesten på vejen til ungdomsuddannelse og/eller er i risiko for frafald. Dertil kommer, at det fastholder et uddannelseshierarki, hvor FGU er nederst.

B. Fra reformtekst til realisering – FGU som praksisbaseret uddannelse

1. Reformens intention om en praksisbaseret uddannelse

Ambitionen om mere praksis i vores skoler og uddannelser er ikke en ny dagsorden. Den var også til stede i bl.a. folkeskolereformen og erhvervsuddannelsesreformen. Og den var til stede i FGU, faktisk i en grad så det i reformaftalen står formuleret, at 'undervisningen på alle spor skal kombinere teori og praksis bl.a. ved anvendelsesorienteret og praksisbaseret undervisning' (reformaftalen, s. 9). Det konkretiseres på de forskellige spor således, at på Almengrunduddannelsessporet (AGU) skal undervisningen 'i videst muligt omfang tilrettelægges på en praksisrettet måde' (Jf. Lov om FGU, § 12), på Produktionsgrunduddannelsen (PGU) skal undervisningen 'være praksisrettet og tilrettelægges med udgangspunkt i reel produktion af varer og tjenesteydelser mhp. afsætning og på elevernes varetagelse af jobfunktioner inden for et fagligt tema' (jf. Lov om FGU § 15. Stk. 4). Og endelig skal undervisningen på Erhvervsgrunduddannelsen (EGU) tage udgangspunkt i en aftalebaseret virksomhedspraktik (jf. Lov om FGU § 17).

Med andre ord: En klar politisk ambition om praksis som et generelt udgangspunkt for FGU, byggende på at den traditionelle undervisning ikke er den rigtige metode til at nå målgruppen med. Og konkretiseret med forskellig vægtning og forskellig form på de tre spor; AGU som praksisrettet, PGU som reel produktion, og EGU som virksomhedspraktik.

Også på dette område åbner det for en række generelle pointer at dykke ned i reformen som case. Det er selvsagt svært at gøre status over realiseringen af praksispædagogik på FGU, for vi har ikke nogen undersøgelser el.lign., man kan stå på som grundlag. Dertil kommer, at der sker en masse rundt om på landets FGU-skoler; alle FGU-skoler arbejder hårdt for at realisere ambitionerne, og det er i sig selv virkelig positivt og spændende! Men den generelle tendens er, at det er svært. Naturligvis... Det er hverken mærkeligt eller i sig selv bekymrende. Men det er svært på flere måder og af flere årsager.

For det første er der også her de oplagte og formodentlig uundgåelige årsager. Igen er det bl.a. den hovedkuld og tumultariske etableringsfase, som der er bred enighed om, har været vilkåret for FGU – forstærket af corona og hjemmeundervisning. Og igen er det elevmanglen og den deraf følgende økonomiske krise hen over landets FGU-institutioner. Det første har gjort stabilitet, fælles forståelser, rutiner mv. til en mangelvare, mens det andet har betydet op til flere fyringsrunder på mange skoler. Ingen af delene er gunstigt ift. pædagogisk udvikling.

Dertil kommer, at det er en ny praksispædagogik, der skal udvikles med FGU. Det er en ny lovgivning og dermed et helt nyt grundlag ift., hvad medarbejderne tidligere har undervist ud fra. Det giver forskellige udfordringer, alt efter om afsættet for den enkelte medarbejder var VUC, produktionsskole eller noget helt tredje. Men fælles for alle har været, at den enkelte medarbejders faglige identitet er blevet udfordret i overgangen til FGU. Ikke blot at man nu er blevet 'FGU-medarbejder'; men på et dybere plan for så vidt hele ens forståelse af fag, profession – og dermed også sig selv i sin faglighed – skal nytænkes. Det skal den i arbejdet med en praksisrettet undervisning på FGU, og det skal den i mødet med nye kollegaer, der bærer andre traditioner og forståelser ind i samarbejdet. Heller ikke dette er i sig selv dårligt eller problematisk – det kan oveni købet være både nødvendigt, sundt samt åbne for helt nye potentialer. Men det er også hårdt og slidsomt og for nogle frustrerende – og det forstærkes selvfølgelig af den førnævnte kontekst med ustabilitet etc. Men når arbejdet med en ny praksispædagogik på den måde udfordrer medarbejderne, og når medarbejderne også kommer forskellige steder fra og med mange forskellige forståelser af praksis, så er grundlaget for arbejdet desto vigtigere.

Det er derfor et centralt spørgsmål: Hvilket grundlag for praksispædagogik er der givet at arbejde med. Som sådan er det et andet aspekt af bevægelsen fra reformtekst til realisering, men denne gang i perspektivet praksislæring.

Ser vi på de politiske ambitioner i reformaftalen er det som sagt klart, at man ønsker et praktisk udgangspunkt for undervisningen på FGU. Begrundelsen herfor gives med målgruppen for FGU: Den traditionelle undervisning, disse unge har mødt tidligere, har ikke været den rigtige metode til at nå dem, og derfor skal undervisningen på FGU adskille sig markant herfra. Den skal være praktisk hen over FGU, men som vi så indledningsvis skal praksis udfolde sig på forskellig måde, og koblingen mellem teori og praksis skal vægtes forskelligt på de tre spor.

Reformteksten beskriver **praksis på AGU** med begreber og sætninger som 'almene fag tilrettelagt på en praksisrettet måde' (s. 6) samt 'praksisorienteret og helhedsorienteret undervisning, som tilrettelægges på tværs af fag' (s. 11). Og vægtningen mellem teori og praksis angives som 2/3 teori og 1/3 praksis (reformaftalen, s. 6).

Ser vi på **praksis på PGU** beskriver reformteksten denne med andre begreber og sætninger: Her er nøglebegrebet ikke praksis men produktion, og eleverne skal 'have mulighed for at tilegne sig solide arbejdsvaner gennem værkstedsundervisningen, der tager sit udgangspunkt i praktisk arbejde og opgaveløsning mhp. reel produktion og afsætning af varer og tjenesteydelser, evt. i samarbejde med virksomheder' (s. 6). Undervisningen tilrettelægges fortrinsvis inden for fagområder, der retter sig mod bestemte erhverv og linjer på EUD, mens skoleundervisningen skal være praksisrettet og indeholde PASE⁴ og dansk og matematik (s. 11). Vægtningen mellem teori og praksis angives her som 2/3 produktion og 1/3 teori (ibid.).

Og endelig er der **praksis på EGU**, hvor nøgleordet er praktik, fordi forløbet rammesættes af aftalebaseret virksomhedspraktik. Her skal skoleundervisningen tilrettelægges 'fleksibelt mhp. at give praktiske færdigheder, der understøtter og kan anvendes i virksomhedspraktikken' (s. 11). Dette skal ske via 'fastsatte individuelle kompetencemål, som skolen på en ubureaukratisk måde følger op på' (s. 12). Vægtningen mellem teori og praksis angives som 2/3 praktik og 1/3 teori (s. 6).

Vi kan altså konkludere, at den politiske aftale definerer FGU som en praksisbaseret uddannelse, som skal kendetegnes ved en undervisning, der adskiller sig markant fra traditionel undervisning, og hvor praksis skal forstås og udfoldes forskelligt på de tre uddannelsesspor.

2. Det videre afsæt for realiseringen: Læreplaner og fagbilag samt de 15 didaktiske principper

2.1 Læreplaner og fagbilag

Det ligger allerede i reformaftalen, at der skal nedsættes læreplans- og fagbilagsgrupper, som skal udfærdige grundlaget for undervisningen i hhv. almenfag (læreplaner) og værkstedsfag (fagbilag). Således foreligger der i dag en læreplan for dansk, matematik, engelsk osv. på FGU, samt et fagbilag for Mad og ernæring, Byg, bolig og anlæg osv. på FGU.⁵ I reformaftalen var formuleret en slags kommissorium for

⁴ PASE er et fag, der er oprettet til FGU, og som består af områderne Privatøkonomi, Arbejdspladslære, Samarbejdsfag og Erhvervsfag (deraf PASE).

⁵ Læreplaner og fagbilag for FGU kan findes her: <https://www.uvm.dk/forberedende-grunduddannelse/undervisning-og-laeringsmiljoe/laererplaner-og-fagbilag>

arbejdet med læreplaner og fagbilag: ”Fælles for læreplaner og fagbilag er, at de skal tage udgangspunkt i målgruppen og derfor være praksisrettede og give grundlag for en undervisning, der adskiller sig markant fra de traditionelle undervisningsformer, som ikke er den rigtige metode til at nå mange i målgruppen” (s. 12).

Ser man på disse styringsdokumenter, så er det interessant, hvordan de udmønter reformaftalen. Det gælder for det første hvilke forståelser af praksis, de formidler, og for det andet hvordan de danner grundlag for en undervisning, der adskiller sig markant fra den traditionelle skoleundervisning. Ift. førstnævnte så sætter fagbilag og læreplaner faktisk flere ord på praksis, og de gør det i forlængelse af de distinktioner, vi så i reformaftalen.

Således hedder det i *læreplanen for dansk*, at ’det praksisrettede består i en udadrettet undervisningsform, som gør det teoretiske virkelighedsnært og det abstrakte håndgribeligt’. Og videre knyttes faget til en kontekst, som er ’erhverv, uddannelse, samfund og dagligdag’ – det er alt andet lige mere praksisnært end fx litteraturhistorie. Didaktiske principper for faget er bl.a., at ’undervisningen skal være praksisnær og anvendelsesorienteret’, og arbejdet skal ’tilrettelægges helhedsorienteret’.

Ser vi på *fagbilaget for Mad og ernæring*, så hedder det, at ’undervisningen er kendetegnet ved arbejde i autentiske værkstedsfaciliteter fokuseret på produktion af måltider og madoplevelser med afsætning som mål. Der anvendes udstyr og maskiner, der er standard for faget, samt tøj, der passer til formålet’. Og som didaktisk princip skal ’undervisningen tage udgangspunkt i autentiske produktionsopgaver’, og der skal desuden ’tages udgangspunkt i aktiviteter med sidemandsoplæring og mesterlæreprincipper, men der kan suppleres med andre mere skolemæssige tilgange, hvor læreren underviser hele holdet eller eleven arbejder selvstændigt i et skoleprojekt, øvelsesværksted eller lignende. Eleven indgår også i relation til kunden/tredjepart om produktet i de processer, der er typiske for branchen’.

Vi ser altså en klar forskel i praksisbegreber, og på en måde der faktisk er tro mod afsættet i reformaftalen: Praksisrettet på AGU, hvortil knyttes ord og begreber som udadrettet, virkelighedsnær, håndgribelig, praksisnær og helhedsorienteret. Og på PGU er det ord og begreber som arbejde, produktion, autentisk, afsætning, og der tales om arbejdstøj og kunderelation samt sidemandsoplæring og mesterlære.

Vender vi blikket mod det andet område, nemlig hvordan disse styringsdokumenter danner grundlag for en markant anden undervisning, så er det mere tvivlsomt. Allerførst er det iøjnefaldende, at læreplaner og fagbilag er skåret efter fuldstændig samme skabelon som fx en læreplan på VUC eller STX – dvs. de er helt traditionelt opbygget. Også her inddeles læring i begreberne viden, færdigheder og kompetencer, også her opdeles helheder i enkeltdele, fag og praksisser forenkles i klare og generelle (og ofte abstrakte) definitioner. Således er der i læreplanen for dansk på FGU mellem 31 og 33 faglige mål for hvert niveau, og dertil kommer mellem 18 og 22 kernestofpunkter samt 3-4 bedømmelseskriterier for hvert niveau (som i øvrigt også skal knytte an til de faglige mål). Og i fagbilaget Mad og ernæring er der først en præstationsstandard for hvert af de tre niveauer, som faktisk beskriver en progression konkret med produktion som omdrejningspunkt. Men herefter følger 27 faglige mål samt 5-7 bedømmelseskriterier for hvert niveau.

Med andre ord rummer læreplaner og fagbilag et stort antal centralt definerede læringsmål, som er udformet efter aldeles traditionelt mønster og i et traditionelt skolastisk læringsprog.⁶

⁶ UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole har foretaget en analyse af FGUs bekendtgørelser, *Opsamling på didaktisk og læringsorienteret analyse af FGUs bekendtgørelser* (https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/124358548/Opsamling_Didaktisk_og_læringsorienteret_analyse_FGU_T)

Læringsmålsstyringen er faktisk mere omfattende, end tilfældet er på fx VUC og STX – dansk G-niveau på VUC har 14 faglige mål og 18 kernestofpunkter, mens dansk A-niveau på STX har 12 faglige mål og 17 kernestofpunkter.

Spørgsmålet er, om det giver et godt afsæt for 'en markant anderledes undervisning', enten i form af praksisrettet og helhedsorienteret undervisning på AGU, eller værkstedsbaseret undervisning med produktion og praktisk arbejde som omdrejningspunkt på PGU. Det er svært at se, når læringsmålsstyring bliver dominerende. Og det bliver den meget let, fordi den løbende evaluering (som også er et krav i læreplan og fagbilag) skal knytte an til målene, og det samme skal den endelige evaluering (afsluttende standpunktsbedømmelse el. prøve). Dvs. det er læringsmålene, eleven (og dermed også underviseren) måles på.

Man kunne spørge, hvorfor det er i modsætning til forpligtelsen på praksis – som jo også står markant i læreplaner og fagbilag. Der er jo ikke et modsætningsforhold mellem praksislæring og mål for undervisningen, så hvad er egentlig problemet? Det har bl.a. at gøre med læringssyn. Når udgangspunktet og omdrejningspunktet for undervisningen hele tiden knyttes an til og refererer til centralt definerede læringsmål, bliver læringsoutput det primære – det bliver både det første og det sidste i undervisningen, samt det, underviserne hele tiden skal forholde sig til: Hvad kommer der ud af det læringsmæssigt? Dermed bliver selve indholdet i undervisningen – hvad er vi sammen om, hvad er det for en opgave, projekt eller produktion, vi beskæftiger os med – sekundært. Det bliver instrumentelt ift. læring. Og instrumentel undervisning, som er planlagt under hensyntagen til en række faglige mål, har det med at trække i retning af 'som om' eller 'tørsvømning' – fordi det ganske enkelt er lettere at passe ind og håndtere, hvis vi skal være sikre på at komme omkring alle målene. Og det er jo det, læringsmålsstyringen har til formål at holde os fast på, og derfor også det, vi i sidste ende måles på.

Derfor er læringsmålsstyring i det omfang og i den traditionelle udformning for os at se i modsætning til praksislæring. Og derfor bliver resultatet, at læreplaner og fagbilag i den udformning – trods gode ord og intentioner om praksis på AGU og produktion på PGU – ikke understøtter en markant anden undervisning!⁷

Vil man understøtte praksislæring, mener vi, at man allerførst skal tage praksis alvorligt – dvs. opgaven, produktionen, indholdet, det vi er sammen om. Det er udgangspunktet, og er primært ift. læringsmålene. Det betyder selvfølgelig, at vi bevæger os væk fra forestillingen om en 'ren' undervisning, som planlægges fra a-z med afsæt i en række læringsmål, og hvorefter eleverne følger manualen fra a-z, og med det resultat at læringsmålene indløses som perler på en snor i trinvis rækkefølge. I stedet bliver undervisning 'urent', når vi tager afsæt i en opgave, vi er fælles om at løse. Hvis vi anerkender, at det ikke skal være 'som om'-opgaver, er afsættet opgavens relevans. Det kan være, der er en deadline, og derfor er der et læringspotentiale, vi ikke når at få med (men så lærer vi noget andet, fx at vi ved fælles hjælp kunne nå at

[IL ONLINE UDGIVELSE 002 .pdf](#)). Den bekræfter, at evalueringskriterierne (mål og bedømmelseskriterier) i FGU's læreplaner fastholder skolastiske traditioner med mange faglige mål, hvor vægten lægges på det materiale (fag-faglige) på bekostning af det praktiske og dannelsesmæssige (som faktisk er til stede i øvrigt, men som glider ud af mål og bedømmelse), jf. s. 19.

⁷ Man kan se en parallel hertil i andre reformer – særligt folkeskolereformen og erhvervsuddannelsesreformen. Også her var der faktisk politiske ambitioner om mere praksis. Men parallelt hermed var også en intention om større faglighed. Disse størrelser er som sagt ikke modsætningsfyldte – men større faglighed betød konkret en mere markant målstyring på særligt dansk og matematik. Og ud fra det samme instrumentelle læringssyn, der fremmer en helt traditionel undervisning, og hænger dårligt sammen med praksislæring. Det er måske en af grundene til, at praksisintentionerne har haft svære kår begge steder.

blive færdige). Eller det kan være, vi i arbejdet med opgaven bliver grebet af noget, vi ikke havde forudset, og forfølger det. Og dermed lærer noget, der ikke kunne sættes på formel ved forløbets begyndelse.

For selvfølgelig skal eleverne lære noget, og det er heller ikke ligegyldigt, hvad de lærer. Essensen er, at opgaven, faget, praksis er udgangspunkt og omdrejningspunkt. Og hvis den giver mening og kan engagere eleverne, så er der også et læringspotentiale i opgaven. Derfor er det netop ikke et spørgsmål om læring eller ikke læring, og heller ikke om mål eller ikke mål. Læring, mål og retning skal der til. Problemet ligger i det traditionelle læringssyn, som tror på, at læring kan sættes på formel ved at styre på output og gøre det primært ift. indhold. Det gennemsyrrer (desværre) vores skoler og uddannelser, og det er også kommet til at gennemsyre læreplaner og fagbilag på FGU.

Udover de allerede nævnte problemer i det, er der endnu et problem, nemlig at man med det læringssyn – samt det sprog, der følger med – overser andre elementer af læring. Man savner ganske enkelt sprog for det, praksislæringen kan. At den kan bringe noget andet, end den rent almenfaglige og/eller tekniske viden og kunnen. Kort sagt overser man det sociale – at praksislæring i vid udstrækning er social, kropslig og ofte tavs. Det er den fx gennem arbejdsfællesskabet og gennem hierarkiet i at nogle er eksperter mens andre er nytilkomne. Dermed er der en lang række centrale personlige, sociale og dannelsesmæssige aspekter på spil i opgaveløsningen – og de savner simpelthen sprog i læreplaner og fagbilag. Og når de savner sprog, savner de anerkendelse; ja, de forbliver reelt usynlige. Men det er netop elementer, der efterspørges i skolerne og for den sags skyld også på arbejdsmarkedet. Det er bl.a.:

- At lære at være en del af et fællesskab
- At lære at tage ansvar
- At se en mening i det, man lærer
- At udvikle en faglig identitet
- At gøre noget; handling og aktiv deltagelse
- At opnå rutiner i arbejdet
- Dannelse; dels at blive en del af en faglig tradition, dels at opøve en almenpraktisk mestring

Disse elementer er der generelt ikke sprog for i det læringssyn, der gennemsyrrer vores skoler og uddannelser – og dermed heller ikke i FGU. Og når der ikke er det, mister man en sammenhæng mellem de gode intentioner om mere praksis og det, man faktisk bliver målt på. Og så længe den sammenhæng ikke er etableret, så trækker målstyringen helt generelt i retning af en traditionel skoleundervisning.

2.2 De 15 didaktiske principper

Udover læreplaner og fagbilag er der udarbejdet 15 didaktiske principper. Disse er ligesom fagbilag og læreplaner et styringsredskab fra ministeriet, og fungerer bl.a. som pejlemærker i kompetenceudviklingen på institutionerne (jf. at der med reformen fulgte et større beløb til netop dette). De 15 didaktiske principper har til formål at fungere som 'kendetegn for undervisningen i fag og faglige temaer samt for skolens øvrige aktiviteter' (jf. <https://emu.dk/sites/default/files/2019-05/Didaktiske%20principper.pdf>). Dvs. ligesom fagbilag og læreplaner er de også grundlæggende for undervisningen – men til forskel fra fagbilag og læreplaner er de gældende på tværs af almenfag og værkstedsfag, og dermed også på tværs af spor.

De 15 didaktiske principper peger på mange forskellige kendetegn, bl.a. traditionelle elementer som synlige læringsmål, læringsstrategier og tydelig struktur, men også sundhed, ernæring og motion samt dannelse. Tre principper er særligt interessante i denne sammenhæng, idet de specifikt forholder sig til praksisintentionen. Det er følgende tre, inklusive beskrivelser:

Praksisbaseret dannelse og læring: Der arbejdes med indhold i den konkrete omverden f.eks. i form af autentiske opgaver, og eleverne undervises i at anvende det, de lærer, i relevante sammenhænge. Herigennem opnår eleven både faglig og almen dannelse samt faglig læring.

Praksisfællesskab: Eleven deltager i praksisfællesskaber, som styrker deres dannelse og kompetencer til at indgå i arbejdet på en arbejdsplads. I de tilfælde hvor det giver mening, arbejdes der med sidemandsoplæring, ved instruktion og efterligning.

Helhedsorienteret undervisning: Undervisningen tilrettelægges med udgangspunkt i eller peger frem mod helheder, som eleverne enten kender, eller skal lære at kende. I læringsforløbet brydes helheden op i mindre dele og sammenhængen synliggøres for eleverne. En tydelig forbindelse mellem dele og helheder skal gøre undervisningen meningsfuld og relevant for den enkelte elev.

Allerførst er det jo positivt, at praksisintentionen er med i de didaktiske principper, og endda meget eksplicit. Så er spørgsmålet, hvilken praksis der lægges op til. I de tre principper tales om praksis som relateret til noget konkret, om praksis som anvendelsesorienteret og eventuelt som autentiske opgaver. Og der peges faktisk på nogle af de ting, som vi efterspurgte oven for, nemlig et sprog for de sociale og dannende aspekter af praksislæring. Det formuleres her i praksisfællesskabet og dermed både et dannelsesaspekt og at kunne være en del af en arbejdsplads. Hvad det helhedsorienterede angår, forholder det sig mest til relationen mellem del og helhed, dvs. hvorvidt det er på tværs af fag og/eller relaterer til det praksisrettede, er ikke helt klart.

Én ting er, om man bliver meget klogere af formuleringerne omkring praksis og det helhedsorienterede som didaktiske principper. En anden ting er, at de forandrer grundlaget fra reformen på den måde at praksis fra at være tre forskellige måder på hhv. AGU, PGU og EGU nu er blevet til én samlet grød af noget anvendelsesorienteret, som evt. er autentiske opgaver... Differentieringen er forsvundet, og dertil kommer, at det er begreberne fra AGU-praksis, som er blevet stående, mens produktion er gledet ud. Ikke sådan at det ikke er tilladt eller muligt at lave PGU-undervisning baseret på reel produktion – men den udviskes fra det didaktiske grundlag på FGU. Og det har selvfølgelig konsekvenser i en udviklings- og opbygningsfase, hvor medarbejderes professionsforståelse og -identitet udfordres. Og hvor man helt naturligt og i overvejende grad forholder sig til de styringsdokumenter, der er til rådighed.

3. Sammenfatning: FGU som praksisbaseret uddannelse

Det er som sagt ikke overraskende, at det er en stor mundfuld at udvikle en ny praksispædagogik i takt med at man også er ved at etablere skoleformen som sådan. Og ligesom det gælder i øvrigt med FGU, så er der også her lidt 'månelanding' over det – det er virkelig en stor og flot vision, politikerne har sat for FGU, også pædagogisk: Her skal eleverne møde noget markant andet, end de har mødt på de skoler og uddannelser, de kommer fra!

Det centrale her er ikke, hvordan status er – i hvor høj grad og hvordan praksislæring er udfoldet rundt om på landets FGU-skoler. Det ved vi reelt ikke. Det centrale er, hvordan reformens vision og intentioner er blevet omsat til et grundlag for FGU. Ift. intentionen om praksis, var reformaftalen klar på tre områder: Først at FGU er en praksisbaseret uddannelse, dernæst at praksis er central ift. ambitionen om, at FGU skal tilbyde en markant anderledes undervisning, end den eleverne kommer fra. Og endelig at praksis betyder noget forskelligt på de tre spor. På AGU er det praksis, på PGU er det produktion og på EGU er det praktik.

Vi har set, hvordan den politiske aftale er omsat til hhv. læreplaner og fagbilag samt til 15 didaktiske principper. Vi har også set, at der hermed er sat et grundlag, der på væsentlige områder forandrer de politiske visioner om praksis på FGU! Det gør sig gældende på tre måder:

1. Styringsdokumenterne på FGU følger det samme skema, som skoler og uddannelser generelt styres efter i Danmark. Det er viden, færdigheder og kompetencer i traditionelt udformede læringsmål, og det er traditionelle principper om synlig læring etc. Dermed er det også det samme læringssyn, der ligger til grund for styringsdokumenterne. Det er svært at se, hvordan sådanne styringsdokumenter skulle styre i en anden retning.
2. De didaktiske principper, der lægger til grund for FGU, tegner et praksisbegreb, hvori praksis mudres sammen i én fælles grød af noget lidt uklart 'praksisrelateret, der evt. kan være autentiske opgaver'. Væk er retningsangivelserne for de tre spor, og tilbage står noget, der mest er modelleret ud fra den praksisforståelse, der i aftalen var knyttet til AGU, mens produktionsbegrebet er fraværende. Selvom det samme ikke kan siges om læreplaner og fagbilag, er dette medvirkende til, at styringsdokumenterne trækker i retning af én fælles praksisforståelse, samt at det er den vagest formulerede praksisforståelse (og i hvilken produktion er marginaliseret).
3. Det, der skulle være det pædagogiske grundlag for FGU, nemlig praksis, er ikke alene mudret sammen i et lidt uklart samlebegreb. Det er også blevet et princip blandt andre principper. Og vel at mærke en lang række andre principper, hvoraf mange trækker i retning af skolastisk undervisning (fx synlige læringsmål, læringsstrategier m.fl.). Det, der for både underviser og elev skulle være enkelt og meningsbærende for undervisningen – at det relaterer til praksis eller tager udgangspunkt i reel produktion – kompliceres af at der er 12-14 andre principper, der også skal tænkes ind i undervisningen. Dette overload af krav, som møder den enkelte underviser, er endnu et træk i retning af skolegørelse. Fordi den sikreste måde at leve op til alle kravene bliver at tilrettelægge traditionelle undervisningsforløb, der kan overskues, styres, gentages etc. Eksemplariske skoleforløb, der relaterer til noget praktisk – evt. fra elevernes egen dagligdag – og hvor læringsmålene kan indfris undervejs. Det er straks værre med fx reel produktion, som typisk er mere 'uren'; den kan ikke sættes i en semesterplan, og måske ligger opgaven lidt skævt ift. nogle af læringsmålene osv.

Ovenstående case tager udgangspunkt i FGU som praksisbaseret uddannelse. Men den er for os at se relevant også udover FGU. Det er den både ind i jeres arbejde i Reformkommissionen, hvor mere praksis ses som en del af løsningen, når det handler om de unge på kanten af uddannelse og job (og det er vi selvfølgelig helt enige i, at det er). Men der er også en bredere dagsorden omkring mere praksis i folkeskolen. FGU som case peger på, at selve den måde vi gerne vil styre læring på, udspringer af en særlig forståelse af læring og et særligt syn på læring. Og dette læringssyn er ikke neutralt, men trækker i retning af instrumentel skoleundervisning – og dermed bliver det en vanskelig ramme for praksislæring, hvad end det er FGU eller andre skoleformer.

C. Praksislæringens potentialer – konstruktive forslag

Afslutningsvis vil på baggrund af de foregående analyser fremsætte en række konstruktive forslag til, hvordan vi i højere grad kan indfri praksislæringens potentialer i skole og uddannelse.⁸ Vores afsæt på det område var FGU – men som en case, der netop belyser generelle problemstillinger forbundet med implementering af praksislæring. Derfor sigter nedenstående forslag til skole og uddannelse bredt.

Konkret foreslår vi, at praksislæring understøttes ved at

- Praktiske kompetencer skal vurderes på linje med teoretiske kompetencer.** Praksis udgrænses, når beskrivelser, sprogliggørelse, refleksion mv. vurderes højere end at gøre og udføre det konkrete i praksis. En større anerkendelse af praktiske kompetencer skal udmønte sig i styringsredskaberne (bekendtgørelser, læreplaner, bedømmelseskriterier, taksonomi mv.). Det gælder fx læreplaner og fagbilag på FGU.
- Formålsstyring skal fylde mere og målstyring skal fylde mindre.** Der er ikke en modsætning mellem mål og praksis, ej heller mellem læring og praksis. Men den nuværende output- og detailstyring er en barriere (også) for praksislæring. En formålsstyring kan bringe indholdet tilbage i fokus – opgaven, problemet, produktet – samt give plads til at læringen ikke altid sker trinvis eller er forudsigelig. Det omfatter også en reduktion af mål; udover at målene i dag trækker i retning af det kognitive og analytiske, er antallet af mål blevet for voldsomt.
- Praksis skal være en del af alle skolens fag.** Det er fx når eleverne arbejder med løsning af praktiske problemstillinger el. projekter, hvor almene fag indgår i en praktisk og konkret sammenhæng. Og hvor teori og praksis knyttes sammen via krop, sanser, handling og aktiv involvering.
- De praktiske fag skal opprioriteres og tages alvorligt som praktiske fag.** Det betyder bl.a., at eleverne skal møde faglærte lærere, der er eksperter inden for det givne fag og fremstår som faglige rollemodeller. Samt at det håndværksmæssige og/eller æstetiske i faget ikke skal være sekundært ift. sproglighed, refleksion mv.
- Dannelsesaspektet i praksislæring skal fremhæves og udfoldes.** Udover den faglige læring, knytter praksislæring an til at arbejde med vigtige områder såsom at indgå i et arbejdsfællesskab, at tage et ansvar, at lære at tage fat, at udvikle håndelag og mestring osv. Det er personlige og sociale kompetencer i en faglig sammenhæng, og som sådan rummer praksislæring et stort potentiale for det helhedsorienterede. Men det rummer også et stort dannelsespotentiale, fx det at indgå og tage ansvar i et fællesskab samt udi en praktisk dannelse / livsmestring.
- Vi skal have mere viden om de uddannelsesforløb, der tager udgangspunkt i arbejde.** Det er i særdeleshed praksislæring, men vi ved ikke så meget om, hvordan det virker. Et arbejde herom kunne både styrke disse uddannelser, og måske kunne det også medvirke til at vi bliver bedre til at bygge bro mellem skolelogik og arbejdslogik.

⁸ Vi afholder os fra at komme med egentlige forslag omkring sammenhængen på det forberedende område. Det gør vi, fordi der i sektoren er lavet grundigt arbejde i FGU Danmarks Task Force-gruppe, i regi af hvilket der er fremsat en række gennemarbejdede løsningsforslag, der netop adresserer nogle af de problemstillinger, vi har belyst her. Og fordi vores formål og hovedsigte er et andet, nemlig at fremme og understøtte praksislæring i skole og uddannelse.

- Vi skal arbejde med mere fleksible og konkrete redskaber omkring mål og progression i en praksislæringskontekst.** Det er fx kompetencetavlen i FGU-sammenhæng, men mere bredt er det alle uddannelsesforløb, hvor eleven er på en arbejdsplads. Her er der i særlig grad brug for redskaber, der kan fastholde mål og progression, men kan gøre det inden for arbejdspladsens rammer.
- Prøveformerne skal understøtte en praksisbaseret undervisning.** Det gælder helt generelt, men i de praktiske uddannelser er der ydermere et potentiale i at give mulighed for at integrere de almene fag i en praktisk fagprøve.
- Vigtigheden af ordentlige værkstedsfaciliteter skal anerkendes.** Særligt i erhvervsuddannelser og FGU, men også i folkeskolerne mhp. mere praksis. Herunder også en anerkendelse af at det koster flere penge end klasserumsundervisning.
- De praktiske uddannelsesveje skal opnå større anerkendelse.** Det arbejdes der hårdt for på EUD-området, og det er vigtigt! Men det er fortsat begrænset på FGU, hvor en anerkendelse kunne udmønte sig i fri adgang for unge uden for uddannelse el. beskæftigelse samt i en bedre overgang fra folkeskole til FGU (fx via brobygning for de elever, der ikke er klar til ungdomsuddannelse).

I Foreningen til fremme af praksislæring er vi i gang med nogle af ovst. potentialer. Vi arbejder således helt generelt med at understøtte udviklingen af praksisbaseret undervisning på både AGU og PGU, og det gør vi på en række FGU-institutioner. Og vi arbejder med dokumentation af læring via kompetencetavler og lignende redskaber, samt med at udbrede FBE-lærlinge, både i praksis samt viden herom. Det har efterhånden givet os gode og løfterige eksempler på praksislæring i både AGU- og PGU-sammenhæng, som vi har til hensigt at sammenfatte i en udgivelse senere på året. Vi arbejder med et begreb, vi kalder 'Nødvendighedens pædagogik', idet afsættet for den pædagogiske praksis er en nødvendighed: Nogle andre skal bruge det, eleverne arbejder med, til noget! Det er et godt afsæt, som vi glæder os til at udfolde med en masse praksiseksempler! Det er også en del af vores fundament for praksislæring.

Fundamentet er vores forsøg på at sætte en begrebslig ramme for praksislæring, og hvordan vi forstår det. Det rummer 9 punkter, som er listet op herunder:

1. **Praksislæring sker i det forpligtende arbejdsfællesskab!** Vi lærer når vi er sammen om at opnå et mål, og vi er forpligtede på hinanden.
2. **Praksislæring tager afsæt i en nødvendighed!** Praksislæring er altid koblet op på noget andet end læringen selv; det kan være produktion af varer, løsningen af konkrete opgaver, udvikling af et koncept eller lignende.
3. **Praksislæring kræver autenticitet!** Praksislæring er ikke "som-om" læring. Det vi lærer, mens vi gør, er ægte. Det skal bruges til noget. Det skal være løsningsorienteret og det skal skabe værdi for andre end én selv.
4. **Praksislæring kræver aktiv, fysisk handling!** Man kan ikke sove sig til læring. Man skal gøre noget, og det er derigennem at vi lærer – og at vi finder ud af hvad vi har brug for at lære mere om.

5. **Praksislæring er både produktion og identitetsdannelse!** Når vi lærer gennem praksis, løser vi en konkret opgave. Men samtidigt bliver vi bedre og dygtigere til vores fag. Og vi udvikler os som mennesker i processen.
6. **Praksislæring åbner for forskellige deltagerbaner!** Praksislæring tager afsæt i den enkelte – og tilbyder forskellige læringsveje. Vi lærer alle forskelligt og i forskelligt tempo. Nogle har brug for at lære noget, andre ikke har. Vi deltager i læreprocesser på forskellig vis.
7. **Praksislæring er ikke-lineær læring!** Praksislæring foregår i spring. Praksislæring kan ikke kontrolleres eller styres ned til mindste detalje. Praksislæring tilrettelægges og ledes med afsæt i opgavens karakter.
8. **Praksislæring er både mål og middel!** Målet med praksislæring ligger uden for læringen i sig selv, dvs. det er ikke "bare" at lære at svejse eller lære et nyt softwareprogram. Læringen af disse ting er midlet til at kunne løse en opgave.
9. **Praksislæring er helhedsorienteret!** For at løse en konkret opgave kan der være behov for forskellige kompetencer, forskellig viden og forskellige tilgange. Praksislæring er orienteret mod hele opgaven, og ikke kun fragmenter heraf.

Det er klart, at fundamentet skal udmøntes forskelligt, alt efter om konteksten er FGU, folkeskolen, arbejdsmarkedet eller noget fjerde. Men det er et godt udgangspunkt for at arbejde med praksislæring. Fordi det sætter en ramme, som sigter til indhold og undervisning, men som også giver et fælles grundlag ud fra hvilket vi sammen kan drøfte, hvad vi forstår ved praksis, og hvorfor vi eventuelt vil have mere af det i undervisningen. Det er helt grundlæggende et vigtigt sted at starte!

På vegne af Foreningen til fremme af praksislærings bestyrelse

Michael Bjergsø, sekretariatsleder
Mobil 2984 1019 / mail michael@praksislaering.dk